

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه پژوهش در تربیت معلم
سال اول، شماره سوم، پاییز و زمستان ۱۳۹۶
چاپ: تابستان ۱۳۹۷

شناسایی، طراحی و آزمون الگوی پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی: یک پژوهش آمیخته

*جمال حاتمیان^۱

^۲حسن رضا زین‌آبادی

^۳بیژن عبدالمی

^۴حسین عباسیان

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۹/۱۹

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی، طراحی و آزمون الگوی پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای مدارس ابتدایی به شیوه پژوهش آمیخته است. در بخش کیفی، ۲۶ نفر از استادان و دانشجویان دکتری با فارغ‌التحصیلان دکتری رشته مدیریت آموزشی، مدیران، معاونان آموزشی و معلمان موفق مدارس ابتدایی شهرستان‌های استان تهران به روش نمونه‌گیری نظری هدفمند با راهبرد تغییرات بیشینه تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها با مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و عمیق گردآوری و به روش تحلیل محتوای استقرایی با کدگذاری در سه سطح باز، محوری و انتخابی بررسی شدند. روایی صوری و محتوایی آن را ۸ نفر از استادان تأیید کرده‌اند. برای تعیین پایایی، توافق بین دو کدگذار (توافق درون موضوعی) استفاده شده است. پیشایندها در پنج بُعد با ۴۳ نشانگر شامل رهبری آموزشی (۱۲ نشانگر)، فرهنگ‌سازمانی (۱۳ نشانگر)، یادگیری مشارکتی (۱۲ نشانگر) و ساختار سازمانی (۶ نشانگر) با الگوی ارتباطی در مدل مفهومی خاصی شناسایی شدند. بخش کمی نیز شامل ۴۸۱ نفر معلم ابتدایی از طریق نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای از مدارس ابتدایی مناطق بیست‌ویک‌گانه شهرستان‌های استان تهران با استفاده از جدول کرجسی و مورگان انتخاب و داده‌ها به کمک پرسشنامه محقق ساخته با روایی همگرا بالای ۰/۵۰ و پایایی ترکیبی بالای ۰/۷۰ جمع‌آوری شدند. تحلیل داده‌های کمی با روش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم از طریق نرم‌افزار Smart-PLS، نشان‌دهنده دقت لازم نشانگرها برای اندازه‌گیری سازه‌هاست. نتایج به‌دست‌آمده از سه شاخص ضرایب مسیر، ضرایب تعیین و ارتباط پیش‌بین؛ مدل مفهومی ارائه‌شده را تأیید می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: پیشایندها، جامعه یادگیرنده حرفه‌ای، مدارس ابتدایی، پژوهش آمیخته.

مقدمه و بیان مسئله

امروزه تحول اساسی در نظام آموزش و پرورش با توجه به تقاضای روزافزون برای بهبود شرایط موجود در مدارس به واسطه نقش انکارناشدنی و مهم آن در بهبود شرایط اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در جامعه؛ امری لازم و ضروری است. با شروع دهه ۱۹۹۰ میلادی، مدارس برای رسیدن به تعادل در محیط پرتلاطم، خروج از حالت سکون و تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده، به استفاده از رویکرد جامعه یادگیرنده حرفه‌ای^۱ با ویژگی‌های خاص خود، علاقه‌مند شدند؛ در نتیجه این رویکرد، در نظام آموزش و پرورش کشورهای پیشرفته، مخصوصاً ایالات متحده آمریکا جایگاه خاصی پیدا کرد (مک لاف لین و تالبرت^۲، ۲۰۰۶).

بنابراین، بازاندیشی اساسی در ساختار، روش‌ها، محتوا و شیوه‌های سازمان‌دهی با تمرکز ویژه بر راهبردهای جدید یادگیری، اندیشه خلاقانه، سبک رهبری حمایتی، مشارکتی و توزیعی، ساختار پویا و ارگانیک، انعطاف‌پذیری مناسب، مشارکت و تعامل فعال و مثبت، رشد فعالیت‌های مبتنی بر تیم، اعتماد و احترام متقابل، بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان به منظور رشد و پیشرفت دانش‌آموزان از جنبه‌های مختلف به منظور تبدیل مدارس به «جامعه یادگیرنده حرفه‌ای» شروع شد (لوئیس^۳، ۲۰۰۸).

به نظر می‌رسد نیاز به تغییر و تحول در نظام موجود آموزش و پرورش کشور ما و مهمترین بخش آن یعنی مدرسه که با مشکلات زیادی از قبیل اداره مدارس با روش‌های سنتی، ساختار هرمی مبتنی بر تمرکز شدید، انعطاف‌پذیری بسیار کم، ناتوانی در تعامل و هماهنگی مناسب با محیط بیرون، سطح پایین مشارکت و تعامل مثبت در سطوح مختلف، توجه کم به تفکر واگرا، پژوهش اندیشمندانه، نوآوری، خطرپذیری و خلاقیت، تأکید نداشتن بر یادگیری مستمر و پویا، نداشتن برنامه منسجم برای رشد و توسعه مستمر صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، توجه زیاد به فردگرایی، اهمیت کم تشکیل تیم‌های کاری، توجه کم به عوامل انگیزشی، تأکید زیاد به آموزش صرف نه فرایند یادگیری، درگیر هست امری لازم و ضروری است (افتخاری و بیات، ۱۳۸۳؛ صبوری خسروشاهی، ۱۳۸۹ و حسین پور، ۱۳۹۲). خزایی (۱۳۹۰) با توجه به یافته‌های پژوهشی، بیان می‌کند که نظام آموزش و پرورش با مشکلات زیادی مانند ناتوانی در پاسخگویی به نیازهای نسل حاضر، فقدان جوشش حقیقی، علمی و تحقیقی لازم، فقدان شادابی‌های انسانی و روابط دوستانه و صمیمانه بین

1. professional learning community

2. McLaughlin & Talbert

3. Louis

مدیران، معلمان و دانش‌آموزان، فقدان تحرک کافی در جهت اهمیت قائل شدن به تربیت، تعلیم، خلاقیت، هنر، مثبت اندیشی، مثبت زیستی، فراگیری مهارت و بسیاری عناصر لازم برای زندگی مؤثر و سازنده، انعطاف‌پذیری پایین و ساختار خشک و ناکارآمد درگیر است که با رویکرد حاضر نمی‌شود آن‌ها را حل نمود و باید دنبال رویکرد جدید و مؤثر گشت. توکلی و همکاران (۱۳۹۶) با توجه به یافته‌های پژوهشی درباره نظام آموزش و پرورش، مسائل و مشکلاتی بیان کرده‌اند که عبارت‌اند از: توجه نکردن به مفهوم سازمان یادگیری و آزمون تجربه‌ها در مدارس، فراموش شدن خود اندیشی در پندار و رفتار، اهمیت کم خلاقیت و نوآوری، نداشتن آرمان‌ها و ارزش‌های مشترک، ساختار خشک و انعطاف‌ناپذیر، سبک رهبری ضعیف و ناکارآمد و تأکید کرده‌اند برای تبدیل مدارس به سازمان یادگیرنده باید آن‌ها را به استفاده از رویکرد جامعه یادگیرنده حرفه‌ای هدایت کنیم.

بنابراین با توجه به مسائل و مشکلات که مبتنی بر یافته‌های پژوهشی مطرح شده است، تبدیل مدارس به جامعه یادگیرنده حرفه‌ای از طریق افزایش قابلیت و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، ایجاد محیطی انعطاف‌پذیر و پویا، توسعه فرهنگ مشارکت، همکاری و تعامل مثبت، تشکیل تیم‌های کاری حرفه‌ای به‌منظور رشد و پیشرفت دانش‌آموزان از جنبه‌های مختلف، یکی از مناسب‌ترین روش‌های برای افزایش توانایی مدرسه برای انطباق با محیط آشنوبناک و نیازهای رو به تغییر جامعه است؛ اما تحقق این امر مهم نیازمند مطالعات عمیق علمی مبتنی بر بافت محیطی حاکم در این زمینه است تا این رویکرد، متناسب با شرایط بومی و محیطی کشور ما بازبینی و بازآفرینی شود. هرچند، بحث سازمان یادگیرنده و تبدیل مدارس به جامعه یادگیرنده حرفه‌ای به‌طور عملی در مدارس ایران جدی گرفته نشده است؛ اما حل مشکلات مذکور و تبدیل مدرسه به سازمان یادگیرنده، همواره از دغدغه‌های اصلی نظام آموزشی کشور ما در حال حاضر است. در سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) تأکید زیادی برای تحقق آن شده است. لذا، پژوهشگر در این راستا با رویکرد روش پژوهش آمیخته (کیفی و کمی) دو هدف زیر را دنبال می‌کند.

۱- شناسایی و طراحی الگوی مفهومی مهمترین پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی شهرستان‌های استان تهران.

۲- آزمون الگوی مفهومی طراحی‌شده از پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای یادگیرنده در مدارس ابتدایی شهرستان‌های استان تهران.

بنابراین نگاه به این رویکرد، به‌عنوان عامل نجات‌بخش و بومی‌سازی آن به‌عنوان یکی از بهترین روش‌های بهسازی و تحول در نظام آموزش و پرورش کشور ما ضروری به نظر می‌رسد. از آن مهمتر، این تغییر و تحول با توجه به تأکیدات سند تحول بنیادین، باید از مدارس ابتدایی شروع شود تا در عمق وجود سیستم نهادینه شود. نتایج حاصل از این پژوهش به مسئولان نظام آموزش و پرورش کمک خواهد کرد تا اطلاعات و دانش جامع‌تری در زمینه مهم‌ترین پیشایندها و مقدمات پیاده‌سازی رویکرد جامعه‌یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی به دست آورند و از آن‌ها برای سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و اجرای سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش با توجه به تأکیدات مطرح شده استفاده کنند؛ بنابراین برای تحقق این امر مهم دو پرسش اساسی مطرح می‌شود:

۱- مهم‌ترین پیشایندهای مدارس ابتدایی به‌عنوان جامعه‌یادگیرنده حرفه‌ای کدامند و چه الگوی مفهومی می‌توان برای آن طراحی کرد؟

۲- آیا الگویی مفهومی طراحی شده برای پیشایندهای جامعه‌یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی، مناسب است؟

چارچوب نظری و پیشینه پژوهش

با شروع تغییر و تحولات سریع در جوامع و ناتوانی سازمان‌ها در هماهنگی و حرکت با این تغییرات و تحولات، اندیشمندان حوزه مدیریت را به تفکر چالش‌برانگیز برای پیدا کردن راه‌حل جدید وادار کرد. اولین حرکت در این رابطه، ارائه مفهوم یادگیری سازمانی بود. به گفته گانزا^۱ (۱۹۹۶؛ به نقل از ابیلی، ۱۳۷۸) عملکرد امروز سازمان‌ها، حاصل یادگیری دیروز است و عملکرد فردا، حاصل یادگیری امروز. نوناکا (۱۹۹۵؛ به نقل از چوپانی و همکاران، ۱۳۹۲) اعتقاد دارد یادگیری سازمانی از تکرار فرایندهای درونی شدن و بیرونی شدن حاصل می‌شود. بیرونی شدن زمانی اتفاق می‌افتد که دانش ضمنی فرد تحت عنوان دانش ضمنی جذب شود و با تبدیل این دانش آشکار به دانش ضمنی در فرد دیگر، پدید آمدن یا درونی شدن رخ می‌دهد. بنابراین یادگیری سازمانی از تلاقی دانش ضمنی و آشکار به واسطه تعامل کارکنان و بخش‌ها یا تیم‌های مختلف یک سازمان با یکدیگر به وجود می‌آید. یادگیری سازمانی اشاره به ظرفیت سازمان برای کشف نیاز به تغییر و انطباق و انجام

فعالیت‌های هدفمند دارد (جوکابس و کاکلن^۱، ۲۰۰۵). کریستوفر و اسکات^۲ (۲۰۰۴) معتقدند که یادگیری سازمانی فرایندی است که در آن سازمان به‌طور فعالانه اطلاعات را به کار می‌برد تا رفتار را در مسیری هدایت کنند که تطابق مداوم سازمان را بهبود بخشد؛ در ادامه یکی از مهمترین و اثربخش‌ترین رویکردها، برای ایجاد فرایند یادگیری مداوم در سازمان‌ها، یعنی رویکرد سازمان‌های یادگیرنده ایجاد و توسعه یافت.

سازمان‌ها در مسیر هماهنگی و سازگاری با محیط و پذیرش تغییرات و تحولات حرکت کردند و نتایج خیلی خوبی نیز به دست آوردند؛ ولی این تازه شروع کار بود. در ادامه یکی از مهمترین رویکردهای نوین و اثربخش، ایجاد فرایند یادگیری مداوم در سازمان و تبدیل سازمان‌ها به سازمان‌های یادگیرنده بود. سازمان یادگیرنده از نظر سنگه^۳، سازمانی است که با استفاده از افراد، ارزش‌ها و سایر خرده سیستم‌ها و با تکیه بر درس‌ها و تجربه‌هایی که به دست می‌آورد، به‌طور پیوسته عملکرد خود را تغییر می‌دهد و آن را بهبود می‌بخشد. از دیدگاه او یادگیری، افراد را برای خلاقیت توانا می‌سازد؛ بنابراین برای سازمان یادگیرنده پایداری و بقاء در صحنه کافی نیست. یادگیری پایدار یا آنچه یادگیری انعطاف‌پذیر نامیده می‌شود نیز مهم و ضروری است. در سازمان‌ها، یادگیری انطباق‌پذیر باید همراه یادگیری مولد باشد. یادگیری مولد آن نوع یادگیری است که توانایی افراد را برای سازمان یادگیرنده، حلقه یادگیری مکمل همراه خلق پدیده‌های نو بسط و گسترش می‌دهد که نتیجه آن انواع یادگیری فردی، گروهی، میان گروهی و سازمانی است. به نظر وی عناصر اصلی هر سازمان یادگیرنده عبارت‌اند از: ۱- توانایی‌های فردی ۲- مدل‌ها و الگوهای ذهنی ۳- چشم‌انداز و آرمان مشترک ۴- یادگیری جمعی ۵- تفکر سیستمی (عسکری، ۱۳۸۳). یادگیری سازمانی و سازمان یادگیرنده دو مفهوم متفاوت‌اند؛ به این معنی که اولی به فعالیت‌های خاصی در داخل سازمان اشاره می‌کند، درحالی‌که دومی نوعی خاص از سازمان است. مارکورات^۴ (۱۹۹۶؛ به نقل از کلی^۵، ۲۰۱۵) این تفاوت را اینگونه توضیح می‌دهد: در بحث از سازمان یادگیرنده تمرکز بر چیستی است و سیستم‌ها، اصول و ویژگی‌های سازمان‌هایی را که به‌عنوان یک هویت جمعی یاد می‌گیرند و اقدام به تولید می‌کنند، بررسی می‌کند. از طرف دیگر، یادگیری سازمانی به چگونگی وقوع یادگیری سازمانی به معنی مهارت‌ها و فرایندهای ساخت

1. Jacobs & Coghlan

2. Christopher & Scot

3. Senge

4. Marquardt

5. Kelly

و بهره‌گیری از دانش اشاره دارد؛ به این معنی که یادگیری سازمانی، تنها یک بُعد یا یک عنصر از سازمان یادگیرنده محسوب می‌شود؛ پس سازمان یادگیرنده تکمیل‌کننده یادگیری سازمانی است.

آموزش و پرورش از این تغییرات و تحولات مستثنی نماند. با افزایش پیچیدگی و سرعت تغییرات محیطی، در واقع نداشتن اطمینان به محیط پیرامون، فزونی بیشتری یافت. در نتیجه، مدارس نیاز بیشتری به شناخت و آگاهی از عوامل محیطی داشتند تا بتوانند خود را با تغییر و تحولات محیطی تطبیق دهند. از همین رو، سازمان‌های آموزشی به استفاده از رویکردهای یادگیری سازمانی و سازمان‌های یادگیرنده متمایل شدند. در نتیجه این الزامات در اواخر دهه ۱۹۸۰ و اوایل دهه ۱۹۹۰، کشورهای پیشرفته بیشتر به سوی استانداردسازی که برافزایش توانایی دانش‌آموزان در ریاضیات، علوم، زبانهای خارجه و علوم اجتماعی تأکید زیادی داشتند، حرکت کردند؛ اما استانداردسازی بی‌روح، عمدتاً موجی از موفقیت در ایجاد تغییر سیستمی در بسیاری از کشورها را به همراه داشته است (هارگریوز، ۲۰۱۱). هریس و مویجز^۲ (۲۰۰۵) با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده اظهار می‌کنند که استانداردسازی به‌ندرت موجب تحقق اصلاحات چشمگیری در وضعیت مدرسه و دانش‌آموزان می‌شود و پیامدی جز تمرکزگرایی، انزوای بیشتر معلمان و جمود فعالیت‌های آموزشی به همراه نداشته است؛ در نتیجه با مطالعات بیشتر پژوهشگران، رویکرد جدیدی بانام «جامعه یادگیرنده حرفه‌ای» به‌منظور تبدیل مدرسه به سازمانی یادگیرنده مطرح شد. رویکردی که مدرسه را به سازمان یادگیرنده با ویژگی‌های خاص تبدیل می‌کند.

اما با این توصیف، بررسی پیشینه پژوهش نشان‌دهنده آن است که مفهوم‌سازی و تعریفی که در دیدگاه دوفور^۳ و همکاران (۲۰۱۰) در خصوص رویکرد جامعه یادگیرنده حرفه‌ای ارائه شده است، در بین پژوهشگران، بیشتر مدنظر پذیرفته شده است. این‌گونه بیان شده است که در این جامعه، معلمان برای کار به‌صورت جمعی گرد هم می‌آیند، به‌منظور رسیدن به نتایج بهتر در قبال دانش‌آموزان، در فرایندهای جاری و مستمر نظیر تحقیق جمعی و فعالیت‌های مشارکتی، شرکت می‌کنند. آن‌ها معتقدند در جامعه یادگیرنده حرفه‌ای نکته اساسی و مهم در پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان، یادگیری معلمان و کارکنان آموزشی است. تمرکز باید بر یادگیری مستمر، جمعی و مشارکتی باشد، نه چگونگی آموزش. کروز و همکاران^۴ (۱۹۹۵)

1. Hargreaves
2. Harris & Muijs
3. DuFour
4. Kruse

درباره جامعه یادگیرنده حرفه‌ای با توجه به پژوهش‌های انجام‌شده، مفهوم‌سازی کرده‌اند و برای آن هفت بُعد اصلی شامل ۱- ارزش‌ها و دیدگاه‌های مشترک، ۲- مسئولیت جمعی، ۳- پژوهش حرفه‌ای اندیشمندان^۱، ۴- همکاری و مشارکت، ۵- تشویق یادگیری گروهی همانند یادگیری فردی، ۶- اعتماد، احترام و حمایت متقابل در میان کارکنان و ۷- پذیرش در جمع و تیم، تعیین کرده است و برای تبدیل مدرسه به جامعه یادگیرنده حرفه‌ای برای هریک از ابعاد مذکور، پیشایندهایی تعیین کرده‌اند. که با استفاده از این ابعاد در مدارس، آن‌ها به جامعه یادگیرنده تبدیل می‌شوند. با توجه به اهمیت این رویکرد جدید صاحب‌نظران و اندیشمندان تعلیم و تربیت به تلاش بیشتر برای شناختن ابعاد و مؤلفه‌های آن پرداختند. مدل هورد^۲ (۱۹۹۷) اگرچه از جمله چارچوب‌های اولیه در زمینه جامعه یادگیرنده حرفه‌ای محسوب می‌شود، اما به لحاظ جامعیت و درعین‌حال فشردگی و موجز بودن آن، در ادبیات موضوع جامعه یادگیرنده حرفه‌ای از اهمیت و جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. او پنج بُعد برای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در نظر می‌گیرد که عبارت‌اند از: ۱- رهبری حمایتی و مشارکتی، ۲- یادگیری مشارکتی و کاربرد آن، ۳- ارزش‌ها و چشم‌انداز مشترک، ۴- ایجاد و گسترش شرایط و موقعیت‌های حمایتی از لحاظ ساختار و روابط انسانی و ۵- دانش و تجربه فردی به اشتراک گذاشته‌شده. فولان^۳ (۲۰۰۱) بیان کرده است که، مدارس اگر خواستار شکل‌گیری جامعه یادگیرنده حرفه‌ای هستند، می‌بایست سه نوع ظرفیت را در خود ایجاد کنند: ظرفیت‌سازی فردی، ظرفیت‌سازی بین فردی، ظرفیت‌سازی سازمانی. همان‌گونه که ملاحظه می‌گردد، این دیدگاه بر اساس ادبیات سازمان‌های یادگیرنده است. او خاطر نشان می‌کند که نتایج چنین سازمانی رشد سازمانی، بهره‌وری، کارایی و اثربخشی خواهد بود که همه آن‌ها در نتیجه رشد و توسعه فردی و گروهی در جامعه یادگیرنده حرفه‌ای است. به نظر دوفور و ایکر^۴ (۲۰۰۸) جامعه یادگیرنده حرفه‌ای ویژگی‌های خاص خود را دارد عبارت‌اند از: ۱- مأموریت، ارزش‌ها، اهداف مشترک، ۲- یادگیری به‌عنوان چاشنی تحول در تیم‌های همکاری، ۳- تأکید بر تجارب عملی در تیم‌های همکاری، ۴- روشن بودن و عملیاتی اهداف، برنامه‌ها و فعالیت‌ها، ۵- مشخص بودن وظایف تیم‌های یادگیری و ۶- بهبود مستمر و نتیجه‌محور بودن تیم‌های یادگیری.

1. Reflective professional inquiry

2. Hord

3. Fullan

4. DuFour & Eaker

با توجه به مدل‌ها و دیدگاه‌های مختلف درباره رویکرد جامعه‌ی یادگیرنده حرفه‌ای و نقش آن در تبدیل مدرسه به محیطی مناسب برای یادگیری، رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان و همچنین رشد و پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان، اندیشمندان و نظریه‌پردازانی مانند گریئر^۱ (۲۰۱۲)، جنیفر^۲ (۲۰۰۷)، کینگ و نیومن^۳ (۲۰۰۱)، میچل و ساکنی^۴ (۲۰۰۰)؛ به نقل از دوفور و همکاران، (۲۰۱۰)؛ شولمن^۵ (۱۹۹۷)؛ به نقل از فولان، (۲۰۱۱)، لیتل^۶ (۲۰۰۳)؛ به نقل از دوفور و همکاران، (۲۰۱۰)، جفری و جیم^۷ (۲۰۱۶)، آیدین و همکاران^۸ (۲۰۱۵)، کلی (۲۰۱۵)، صالح و چارلن^۹ (۲۰۱۷) و ربرت و جنت^{۱۰} (۲۰۱۷)، پیشایندهایی را با توجه به مؤلفه‌ها، ابعاد و رابطه آن‌ها بیان کردند که عبارت‌اند از: همکاری و تعامل مستمر؛ خودارزیابی مستمر فعالیت‌ها، تأکید بر یادگیری مشارکتی و مدیریت دانش، تفکر و پژوهش حرفه‌ای اندیشمندان، تأکید بر جنبه‌های انسانی در رهبری، اقتدار معلم در جنبه‌های مختلف، گفتگوی مستمر با افراد باصلاحیت به منظور حل نقاط ضعف فردی و گروهی، توانایی تشکیل تیم و استفاده از مزایای آن، احساس آرامش، اعتماد و تعامل مثبت در محیط کار، تمرکز بر نتایج و پیشرفت دانش‌آموزان، رهبری توزیعی، حمایتی و مشارکتی، توجه به بافت فرهنگی مدرسه، توانایی درک تغییرات فرهنگی، تعامل مطلوب با ذینفعان، ایجاد شبکه‌های یادگیری، توانایی در جلب حمایت از بیرون مدرسه و اطمینان از وقوع یادگیری حرفه‌ای در تمام سطوح. با تحقق این پیشایندها، مدرسه به جامعه یادگیرنده حرفه‌ای تبدیل خواهد شد.

روش‌شناسی

روش تحقیق

این تحقیق با توجه به هدف کاربردی است؛ به این دلیل که در پی دستیابی به یک هدف عملی است که هدف اصلی آن ارائه اطلاعات سودمند برای شناسایی و پیاده‌سازی یک

1. Greer
2. Jinnifer
3. King & Newman
4. Mitchell & Sackney
5. Shulman
6. Little
7. Jeffrey & Jayme
8. Aydin
9. Salleh & Charlene
10. Robert & Janet

مدل مناسب از پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی است و از لحاظ روش‌شناسی پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های ترکیبی و آمیخته قرار دارد. نخست بخش کیفی این پژوهش به منظور شناخت بیشتر و بهتر از مهمترین پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای و طراحی الگوی مفهومی این رویکرد در مدارس ابتدایی شهرستان‌های استان تهران از پژوهش کیفی از راهبرد پدیدارشناسی^۱ استفاده شده است. قسمت دوم آن، روش کمی که هدف آن اعتبار یابی مدل مفهومی تدوین شده با توجه به داده‌های جمع‌آوری شده از نمونه انتخاب شده از معلمان در مدارس ابتدایی مناطق بیست و یک‌گانه شهرستان‌های استان تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ است.

جامعه آماری بخش کیفی پژوهش

در پژوهش کیفی، استفاده از منابع چندگانه داده‌ها، روایی سازه و پایایی را افزایش می‌دهد (دانایی‌فر، الوانی و آذر، ۱۳۸۵). در این پژوهش نیز برای فهم بهتر و بی‌تر پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای از سه گروه متفاوت، مصاحبه شده است. برای گردآوری داده‌ها از نمونه‌گیری نظری هدفمند^۲ و یکی از متداول‌ترین راهبردهای آن یعنی نمونه‌گیری تغییرات بیشینه^۳ استفاده شده است. در این حالت افرادی انتخاب می‌شوند که درباره پدیده اصلی دیدگاه‌های متفاوتی دارند. ملاک بیشین کردن تفاوت‌ها به مطالعه مورد نظر بستگی دارد. معیار قضاوت درباره زمان متوقف کردن نمونه‌گیری نظری، کفایت نظری^۴ مقوله یا تئوری است. از سوی دیگر، گردآوری و تحلیل داده‌ها به گونه آگاهانه همزمان انجام می‌شود و گردآوری داده‌های اولیه به منظور شکل‌گیری روند «گردآوری مداوم داده‌ها» صورت می‌گیرد تا برای پژوهشگر فرصت‌هایی را فراهم کند تا میزان کفایت مقوله‌ها را افزایش دهد (کرسول^۵، ۲۰۰۹ ترجمه کیامنش و دانای طوس، ۱۳۹۱؛ به نقل از حیدری فرد و همکاران، ۱۳۹۵). بنابراین، آگاهی‌دهندگان انتخابی سه گروه برای این پژوهش ۲۶ نفر شامل استادان رشته مدیریت آموزشی دانشگاه‌ها (۸ نفر)، دانشجویان مقطع دکتری یا فارغ‌التحصیلان دکتری رشته مدیریت آموزشی شاغل در آموزش و پرورش (۸ نفر) و مدیران، معاونان آموزشی و معلمان شاخص مدارس ابتدایی شهرستان استان تهران (۱۰ نفر) با توجه به قاعده اشباع نظری و به صورت داوطلبانه در پژوهش شرکت کرده‌اند.

1. Phenomenography
2. Purposeful sampling
3. Maximal variation
4. Theoretical saturation
5. Creswell

جامعه آماری بخش کمی پژوهش

در بخش کمی برای انتخاب نمونه تحت مطالعه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شده است. به منظور کنترل متغیرهای فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و تعمیم‌پذیری بیشتر داده‌ها، برای انتخاب خوشه‌های مورد استفاده، ابتدا مناطق بیست و یک‌گانه مختلف آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران به ۵ قطب (شمال، جنوب، غرب، شرق و مرکز) تقسیم شده، سپس از هر قطب، دو منطقه آموزش و پرورش به صورت تصادفی انتخاب شده است (شهریار و ملارد در غرب؛ بهارستان ۲ و فشافویه در جنوب؛ ری ۱ و ری ۲ از مرکز؛ ورامین و قرچک در شرق؛ دماوند و رودهن در شمال)؛ بعد از هر منطقه، پنج مدرسه ابتدایی، به صورت تصادفی انتخاب و معلمان شاغل هر یک از مدارس منتخب برای نمونه در نظر گرفته شد. تعداد معلمان شاغل در مدارس ابتدایی آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران ۱۹۸۰۶ نفر است. با مراجعه به جدول کرجسی و مورگان^۱ حجم نمونه با توجه به جدول مذکور که باید در نظر گرفت ۳۷۷ نفر است، البته به منظور کاهش خطا در نمونه‌گیری، حجم نمونه حداقل سی درصد بیشتر از حجم تعیین شده در جدول مورگان در نظر گرفته شده است. با توجه تعداد مدارس ابتدایی انتخاب در مناطق آموزشی، حجم جامعه، نمونه و تعداد معلمان شاغل در مدارس انتخابی، تعداد ۵۶۹ پرسشنامه توزیع شده، ۵۰۷ عدد عودت داده شد که از این تعداد، پرسشنامه‌ها مورد بررسی قرار گرفت و پرسشنامه‌های ناقص کنار گذاشته شد. در نهایت ۴۸۱ پرسشنامه تکمیل شده، وارد تحلیل نهایی شده است.

ابزار بخش کیفی

پرسش‌های اساسی برای شناسایی مقوله‌ها در هر مصاحبه این‌چنین بود: ۱- جامعه یادگیرنده حرفه‌ای چه ویژگی‌هایی دارد؟ ۲- چه عواملی باعث ایجاد و گسترش جامعه یادگیرنده حرفه‌ای می‌شوند؟ افزون بر این، پرسش‌های اساسی، پژوهشگران در طول مصاحبه از پرسش‌های کنکاشی برای درک عمیق از پدیده مورد مطالعه استفاده کرده‌اند. داده‌های پژوهش با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته و عمیق گردآوری شدند. پرسش‌ها در یک راهنمای مصاحبه با تمرکز بر مسائل یا حوزه‌های که باید پوشش و مسیریابی که باید پیگیری شود، گنجانیده می‌شود. در طراحی پرسش‌های مصاحبه از هیچ الگوی پیش‌ساخته‌ای استفاده نشده است. تلاش پژوهشگر در اجرای هر مصاحبه بر آن متمرکز بود تا داده‌های کیفی به صورت مستقل و اکتشافی به دست آید و نتایج آن بدون دست‌کاری ذهنی و ارائه

الگوی خاصی مورد تحلیل قرار گیرد (حیدری فرد و همکاران، ۱۳۹۵).

ابزار بخش کمی

پرسشنامه‌های پژوهش حاضر، پرسشنامه محقق‌ساخته سازه پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس ابتدایی شهرستان‌های استان تهران با استفاده از روش مصاحبه تنظیم شده است. برای یافتن تناسب نشانگان پرسشنامه طراحی شده با حیطه مورد مطالعه، یعنی سازه پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای و میزان موافقت مصاحبه‌شوندگان با نشانگان از روش‌های نظرسنجی و محاسبه روایی محتوایی استفاده شده است. روایی و پایایی ابزار محقق ساخته با توجه به داده‌های کمی گزارش شده است.

روایی و پایایی یافته‌های کمی و کیفی

در بخش کیفی این پژوهش برای فهم بهتر و بی‌تر پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای از هر سه گروه یادشده، مصاحبه انجام گرفته است. مصاحبه، نیمه ساختاریافته بوده است که بر اساس آن دانش حرفه‌ای مصاحبه‌شوندگان از پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای محور مطالعه گردید. در انتخاب افراد نگاه متفاوت آن‌ها به پدیده بررسی شده و علاقه‌مندی آنان به مصاحبه در اولویت قرار داشت؛ به همین دلیل، از نمونه‌هایی در گروه‌های متفاوت و مرتبط با موضوع استفاده شد. در این پژوهش برای بررسی صحت یافته‌ها از روش بررسی توسط اعضا استفاده شده است. برای این کار گزارش نهایی یا توصیف‌ها و مضامین خاص به تعدادی از شرکت‌کنندگان برای تأیید درستی نتایج برگردانده شد. این بدان معنا نیست که نوشته‌های خام برای بررسی به شرکت‌کنندگان داده شد، بلکه قسمتی از آنچه تولید و اصلاح شد، به تعدادی از شرکت‌کنندگان برگردانده شد و به آنان فرصت اظهارنظر درباره یافته‌ها داده شد. برای تعیین پایایی روش پایایی توافق بین دو کدگذار (توافق درون موضوعی) به کار گرفته شد. تمامی مصاحبه‌ها به صورت عمیق و ضبط شده انجام گرفت و تمام تلاش پژوهشگر بر آن بود تا در زمان اجرا، مشارکت‌کننده، هدایتگر اصلی روند مصاحبه باشد و به کمک یادداشت‌برداری و یادآوری نکته‌های بیان شده مصاحبه‌شونده به ترتیب کاوش شد تا در فرایند برگرداندن صدا به نوشته ابهامی باقی نماند. فرایند تحلیل داده‌ها استقرایی بود و داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. برای بررسی روایی صوری و محتوایی پرسش‌های مصاحبه با ۸ نفر از استادان گروه علوم تربیتی و نیز صاحب‌نظران حوزه پژوهش کیفی مشورت شد.

همچنین در بخش کمی برای بررسی پایایی با استفاده از نرم‌افزار Smart-PLS از مدل

معیار پایایی ترکیبی استفاده شد. مزیت پایایی ترکیبی نسبت به آلفای کرونباخ این است که هنگام محاسبه پایایی در پایایی ترکیبی وزن نسبی هر یک از گویه‌ها لحاظ می‌شود. میزان این معیار باید بیشتر از $0/70$ باشد که میزان آن در رهبری حمایتی $0/914$ ، در رهبری مشارکتی $0/867$ ، در رهبری حمایتی $0/812$ ، در مجموع رهبری آموزشی ترکیب‌شده از سه سبک مذکور $0/882$ ، در فرهنگ‌سازمانی $0/961$ ، در یادگیری مشارکتی $0/964$ و ساختار سازمانی $0/917$ است که گویای پایایی مناسب است. برای بررسی روایی مدل اندازه‌گیری از روایی همگرا استفاده شده است؛ برای بررسی روایی همگرا، شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) به‌کاررفته است. میزان این شاخص باید بیشتر از $0/50$ باشد، در نتیجه میزان آن در رهبری حمایتی $0/779$ ، در رهبری مشارکتی $0/738$ ، در رهبری حمایتی $0/697$ ، در مجموع رهبری آموزشی ترکیب‌شده از سه سبک مذکور $0/863$ ، در فرهنگ‌سازمانی حرفه‌ای $0/658$ ، در یادگیری مشارکتی $0/593$ و ساختار سازمانی $0/649$ است که نشان‌دهنده روایی همگرای مناسب است. همچنین کیفیت مدل اندازه‌گیری توسط شاخص اشتراک با روایی متقاطع (CV Com) محاسبه شده است. در واقع این شاخص توانایی مدل مسیر را در پیش‌بینی متغیرهای مشاهده‌پذیر از طریق مقادیر متغیر پنهان متناظرشان می‌سنجد. اگر این شاخص، عددی مثبت را نشان دهد، مدل اندازه‌گیری انعکاسی از کیفیت لازم برخوردار است که میزان آن در رهبری حمایتی $0/617$ ، در رهبری مشارکتی $0/554$ ، در رهبری حمایتی $0/478$ ، در مجموع رهبری آموزشی ترکیب‌شده از سه سبک مذکور $0/549$ ، در فرهنگ‌سازمانی $0/602$ ، در یادگیری مشارکتی $0/523$ و ساختار سازمانی $0/507$ است. نتایج نشان می‌دهد در مدل اندازه‌گیری بررسی شده، مقادیر شاخص اشتراک با روایی متقاطع مثبت و بالا است که این خود کیفیت مدل اندازه‌گیری را تأیید می‌کند.

تحلیل یافته‌ها

الف: تحلیل یافته‌های مرتبط به سؤال پژوهشی شماره ۱ (مهم‌ترین پیشایندهای مدارس ابتدایی به‌عنوان جامعه یادگیرنده حرفه‌ای کدام‌اند و چه الگوی مفهومی می‌توان برای آن طراحی کرد؟)

در پاسخ به سؤال اول پژوهش درباره تعیین شاخص‌های پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی با تحلیل محتوای مصاحبه ۶۶ گویه به دست آمد که با حذف موارد تکراری و ادغام گویه‌های همجنس این تعداد به ۴۳ نشانگر کاهش یافت که در قالب

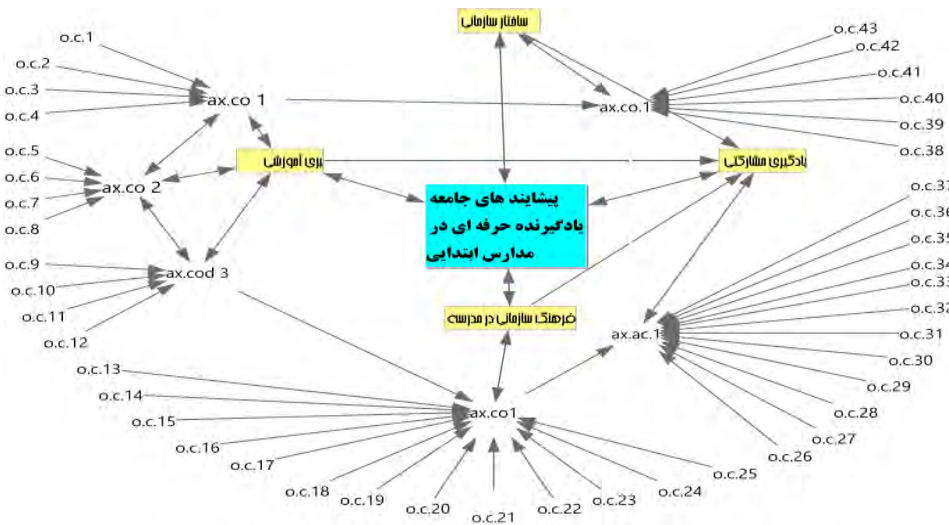
چهار بُعد رهبری آموزشی، فرهنگ‌سازمانی، یادگیری مشارکتی، ساختار سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای به‌عنوان پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای تعیین شدند که در ستون کدهای باز جدول ۱ درج گردیده است.

جدول ۱. کدهای باز، محوری و انتخابی پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای

| کدهای باز (نشانه‌گرها) | کدهای محوری (مؤلفه‌ها) | کدهای انتخابی و مقوله نهایی |
|---|---|--|
| ۱- داشتن اهداف یکسان و حمایت مدیر برای تحقق آن‌ها | رهبری حمایتی | رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای |
| ۲- فرصت برای ایجاد تغییر و تحول و همراهی لازم | | |
| ۳- دسترسی به اطلاعات کلیدی برای تصمیم‌گیری و تدریس بهتر | | |
| ۴- پایش مستمر موفقیت‌های معلمان در مدرسه و قدردانی به‌موقع از آن‌ها | | |
| ۵- وقت گذاشتن برای گوش دادن دقیق دیدگاه‌ها و پیشنهادهای معلمان | رهبری مشارکتی | |
| ۶- استفاده مناسب از دیدگاه‌ها و پیشنهادهای معلمان برای حل مسائل و مشکلات | | |
| ۷- فراهم کردن فرصت و مکان مناسب برای همکاری و مشارکت‌های گروهی | | |
| ۸- فراهم کردن زمینه‌های مشارکت فعال والدین | | |
| ۹- جانشین‌پروری و واگذاری داوطلبانه اختیارات | رهبری توزیعی | |
| ۱۰- اختیار معلمان برای انجام کارها به شیوه انتخابی خود | | |
| ۱۱- اجازه به معلمان برای تصمیم‌گیری در مسائل آموزشی و تربیتی کلاس خود | | |
| ۱۲- اهمیت مشارکت با توجه به مسئولیت توزیع‌شده | | |
| ۱۳- وجود جزوی حاکمی از احترام و اعتماد متقابل در مدرسه | انسجام، حمایت مدیریتی، انعطاف‌پذیری، خلاقیت، ابتکار فردی، خطرپذیری، الگوی ارتباطی | فرهنگ‌سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای |
| ۱۴- نهادینه شدن فرهنگ عشق ورزیدن به یکدیگر | | |
| ۱۵- ضرورت داشتن محیطی شاداب و امن | | |
| ۱۶- حاکم بودن فرهنگ عدالت و برابری به‌دوراز تبعیض | | |
| ۱۷- توجه به مشکلات فردی معلمان و دانش‌آموزان | | |
| ۱۸- حاکم بودن فرهنگ انعطاف‌پذیری در محیط مدرسه | | |
| ۱۹- تأکید بر خلاقیت و ابتکار | | |
| ۲۰- تشویق روحیه خطرپذیری معلمان در انجام وظایف | | |
| ۲۱- ارزش نهادن به مقام معلمان پژوهشگر و اهل مطالعه | | |
| ۲۲- حاکم بودن فرهنگ احساس مسئولیت در برابر یادگیری دانش‌آموزان بین معلمان | | |
| ۲۳- اهمیت زیاد ارزش‌های و آرمان‌های مشترک | | |
| ۲۴- اجماع و داشتن احساس و نگرش مشترک درباره اهداف و ارزش‌های مدرسه | | |
| ۲۵- تصمیم‌گیری بر اساس ارزش‌ها و چشم‌اندازهای آن | | |

| | | |
|--|--|--|
| ۲۶- نگاه به اشتباهات و شکست‌های معلمان به‌عنوان فرصت یادگیری | یادگیری مشارکتی، ارزیابی یادگیری مدار، مدیریت دانش | یادگیری مشارکتی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای |
| ۲۷- فعالیت گروهی، برای کسب نتایج موفقیت‌آمیز در زمینه یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان | | |
| ۲۸- تجلیل و تقدیر مستمر از پیامدها و دستاوردهای ناشی از مشارکت‌های معلمان | | |
| ۲۹- فراهم کردن فرصت برای یادگیری فردی و گروهی همراه با بهسازی مستمر برای معلمان | | |
| ۳۰- ارزیابی مستمر فرایندهای یادگیری فردی و گروهی به‌جای پیامدهای آموزش | | |
| ۳۱- ایجاد فرصت‌های آموزش و یادگیری غیررسمی در گروه‌های معلمان | | |
| ۳۲- بهبود وضعیت آموزشی معلمان از طریق برگزاری جلسات گروهی، با افراد باصلاحیت | | |
| ۳۳- تقویت و حمایت فعالیت‌های گروهی و اشتراک گذاشتن تجربیات | | |
| ۳۴- فرصت برای معلمان به‌منظور مشاهده فعالیت‌های یکدیگر و دادن بازخوردهای مناسب | | |
| ۳۵- فراهم بودن فرصت یادگیری مشارکتی، شیوه اشتراک دیدگاه‌ها و یادگیری از یکدیگر برای معلمان | | |
| ۳۶- فراهم بودن فرصت و شرایط برای ثبت تجربیات فردی و گروهی | | |
| ۳۷- فراهم بودن فرصت استفاده از تجربیات معلمان مدارس دیگر | | |
| ۳۸- کمک ساختار مدرسه به خلق محیط توانمند و پویا | | |
| ۳۹- داشتن ساختار غیرمتمرکز و انعطاف‌پذیر و تغییر و بهبود بر اساس شرایط | | |
| ۴۰- وجود ارتباط مناسب بین معلمان، دانش‌آموزان و کلی کارکنان غیر آموزشی در ساختار | | |
| ۴۱- فراهم شدن شرایط مناسب را برای رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان در این ساختار | | |
| ۴۲- کمک سلسله‌مراتب به ایجاد و گسترش روابط متقابل و پویا در بین معلمان، دانش‌آموزان و تمام کارکنان غیر آموزشی. | | |
| ۴۳- فراهم شدن شرایط برای فعالیت‌های گروهی توسط ساختار | | |

در این پژوهش با تأکید به انتخاب افراد با نگاه متفاوت به پدیده مورد بررسی (سه گروه متفاوت) و علاقه‌مندی آن‌ها به مصاحبه، تحلیل یافته‌های مصاحبه‌ها به صورت کدهای باز، محوری و انتخابی و برگرداندن گزارش نهایی یا توصیف‌ها و مضامین خاص به تعدادی از شرکت‌کنندگان برای تأیید درستی نتایج و فراهم کردن فرصت اظهار نظر درباره یافته‌ها و روابط تبیین‌شده بین مؤلفه‌ها (البته با توجه به مصاحبه‌ها) برای آن‌ها و در نهایت با تأیید روایی صوری و محتوایی توسط استادان و پایایی از طریق روش پایایی توافق بین دو کدگذار (توافق درون موضوعی)، مدل مفهومی پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای با در نظر گرفتن مبانی فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی آن در سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) در قالب نمودار شمار ۱ ارائه می‌شود که در ادامه با توجه به داده‌های کمی در جهت تأیید یا رد این مدل مفهومی و پاسخ به سؤال شمار ۲ پژوهش، مطالب تدوین شده است.



نمودار ۱. مدل مفهومی پیشنهادی‌های جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی شهرستان‌های استان تهران

سند تحول بنیادین، مهم‌ترین سند بالادستی نظام آموزش و پرورش و تبیین‌کننده چهارچوب کلی نظام آموزش و پرورش کشور جمهوری اسلامی ایران است که به دلیل همسویی چهارچوب مفهومی ارائه‌شده با استلزامات این سند، در قسمت مبانی فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی مهم و اساسی است.

مبانی فلسفی: سند تحول بنیادین آموزش و پرورش تأکید زیادی بر تربیت جامع و یکپارچه، تدریجی، هماهنگ و همیشگی؛ تحول و تغییر اختیاری، آگاهانه، عقلانی مشارکتی دربرگیرنده تمام ابعاد وجود انسان؛ ارزش و اهمیت کرامت انسانی و حفظ آن؛ نقش افراد در تعیین آرمان‌ها و اهداف؛ تأکید کامل بر مکمل بودن فعالیت‌های رسمی و غیررسمی؛ ارتباط بین مدرسه با سایر عناصر جامعه؛ درک مقتضیات زمان و نیازهای انسانی؛ تأکید بر علم و تجربه و تعامل آن‌ها و یکپارچگی و انسجام امور دارد. موارد مذکور در رویکرد جامعه یادگیرنده حرفه‌ای تأکید شده است.

مبانی جامعه‌شناختی: بر مفاهیمی مانند مشارکت و تعامل فعال افراد، رشد، کسب شایستگی‌های اجتماعی، تحرک اجتماعی سازنده، یادگیری مادام‌العمر و پویا، تکمیل و تکامل هویت انسانی، مسئولیت‌پذیری، خردورزی و حق‌جویی در این سند، تأکید زیادی شده است. پس با انتخاب سبک مناسب یادگیری در مدرسه، تحقق موارد ذکرشده تأثیرات زیادی در جامعه خواهد داشت؛ بنابراین مدرسه یادگیرنده یعنی جامعه یادگیرنده. چیزی که سند تحول بنیادین بر آن تأکید دارد.

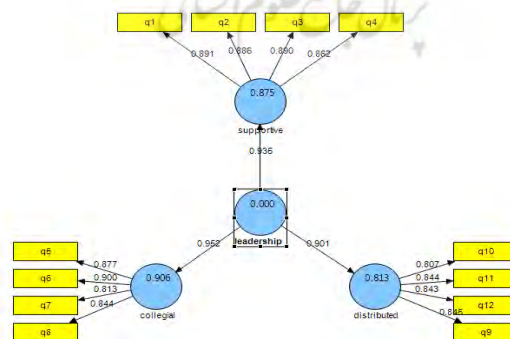
مبانی روان‌شناختی: در سند تحول بنیادین به مفاهیمی هم‌چون تجربه شخصی، تحقق خود، رشد و توسعه آگاهی‌های فردی، تأکید بر خلاقیت و نوآوری، انعطاف‌پذیری، تعامل و مشارکت و طراحی محیط‌های یادگیری به‌جای طراحی آموزشی، تعامل پیچیده و تأثیر متقابل عوامل درونی (فطرت) و عوامل بیرونی (طبیعت) و تجربیات شخصی پرداخته شده است که در جامعه یادگیرنده حرفه‌ای بر تحقق موارد مذکور تأکید شده است.

ب: تحلیل یافته‌های سؤال پژوهشی شمار ۲ (آیا الگویی مفهومی طراحی شده برای پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی، مناسب است؟)

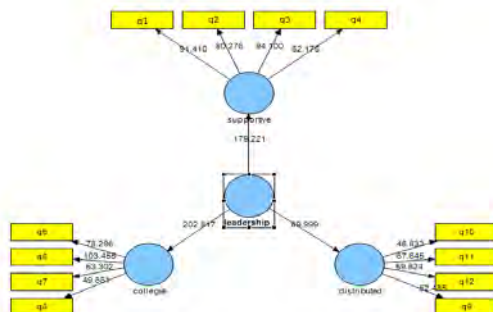
بررسی این سؤال از دو بخش تشکیل شده است. در بخش اول مدل‌های اندازه‌گیری انعکاسی پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس از طریق تحلیل عاملی تأییدی آزمون می‌شوند. در این بخش برای بررسی اینکه آیا نشانگرهای شناسایی شده اندازه‌گیری معنادار و قابل قبولی از هر یک از ابعاد و عوامل مشخص شده نشان می‌دهند، از روش تحلیل عاملی تأییدی مرحله اول و دوم استفاده شده است. در بخش دوم، مدل مسیری-ساختاری که ارتباط بین متغیرهای مکنون مدل را نشان می‌دهد، آزمون می‌شود. در حقیقت، در هر بخش محقق در پی بررسی توان مدل از قبل تعریف شده با مجموعه‌ای از داده‌های مشاهده شده است (محسنین و اسفیدانی، ۱۳۹۳).

ارزیابی مدل‌های اندازه‌گیری انعکاسی

ارزیابی مدل اندازه‌گیری مربوط به رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای. در این بخش ابتدا مدل اندازه‌گیری مربوط به رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای با سه مؤلفه اصلی (رهبری حمایتی، رهبری مشارکتی و رهبری توزیعی) بررسی شده است.



نمودار ۲. خروجی نرم‌افزار Smart-PLS در خصوص مدل اندازه‌گیری مربوط به رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای.



نمودار ۳. آزمون مدل اندازه‌گیری رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول

همان‌طور که در جدول ۲ مشخص است، تمامی گویه‌ها دارای بار عاملی مناسبی بر متغیر مکنون مربوط به خود هستند و این بارهای عاملی با توجه نمود تی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشند. به عبارتی دیگر، مقدار t متناظر با هر بار عاملی بیشتر از مقدار بحرانی آن (۲/۵۸) در سطح ۰/۰۱ است؛ در نتیجه، می‌توان گفت این نشانگرها از دقت لازم برای اندازه‌گیری سازه‌های مربوط به خود برخوردارند، پس وارد تحلیل نهایی شدند.

جدول ۲. مقادیر بار عاملی و تی برای نشانگرهای هر سازه در قالب مدل اندازه‌گیری رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای

| نتیجه | سطح معنی‌داری | مقدار t | بار عاملی | گویه‌ها | سازه | |
|--------------|---------------|-----------|-----------|---------|---------------|---|
| تأیید نشانگر | ۰/۰۱ | ۹۱/۴۱۰ | ۰/۸۹۱ | Q1 | رهبری حمایتی | رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای |
| تأیید نشانگر | ۰/۰۱ | ۸۰/۲۷۶ | ۰/۸۸۶ | Q2 | | |
| تأیید نشانگر | ۰/۰۱ | ۹۴/۱۰۰ | ۰/۸۹۰ | Q3 | | |
| تأیید نشانگر | ۰/۰۱ | ۶۲/۱۷۵ | ۰/۸۶۲ | Q4 | | |
| تأیید نشانگر | ۰/۰۱ | ۷۸/۲۹۶ | ۰/۸۷۷ | Q5 | رهبری مشارکتی | |
| تأیید نشانگر | ۰/۰۱ | ۱۰۳/۴۵۵ | ۰/۹۰۰ | Q6 | | |
| تأیید نشانگر | ۰/۰۱ | ۵۳/۳۰۲ | ۰/۸۱۳ | Q7 | | |
| تأیید نشانگر | ۰/۰۱ | ۴۹/۶۶۱ | ۰/۸۴۴ | Q8 | | |
| تأیید نشانگر | ۰/۰۱ | ۵۲/۴۸۵ | ۰/۸۴۵ | Q9 | رهبری توزیعی | |
| تأیید نشانگر | ۰/۰۱ | ۴۶/۸۳۳ | ۰/۸۰۷ | Q10 | | |
| تأیید نشانگر | ۰/۰۱ | ۶۷/۶۴۵ | ۰/۸۴۴ | Q11 | | |
| تأیید نشانگر | ۰/۰۱ | ۵۹/۶۲۴ | ۰/۸۴۳ | Q12 | | |

آزمون پایایی

همان‌طور که در قسمت پایایی پژوهش بیان شده است، پایایی ترکیبی (p دلوین- گلدستاین) تمامی متغیرهای مربوط به رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای بیشتر از ۰/۷۰ است؛ لذا، پایایی مدل اندازه‌گیری تأیید می‌شود.

آزمون کیفیت مدل اندازه‌گیری

کیفیت مدل اندازه‌گیری توسط شاخص اشتراک با روایی متقاطع (CV Com) محاسبه می‌شود. در واقع این شاخص توانایی مدل مسیر را در پیشینی متغیرهای مشاهده‌پذیر از طریق مقادیر متغیر پنهان متناظرشان می‌سنجد. چنانچه این شاخص، عددی مثبت را نشان دهد، مدل اندازه‌گیری انعکاسی از کیفیت لازم برخوردار است. همان‌طور که در قسمت توضیح روایی گفته شده است، در مدل اندازه‌گیری مورد بررسی، مقادیر شاخص اشتراک با روایی متقاطع مثبت و بالا است که این خود کیفیت مدل اندازه‌گیری را تأیید می‌کند.

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم

در تحقیق حاضر، هرکدام از متغیرهای رهبری حمایتی، رهبری مشارکتی و رهبری توزیعی می‌توانند به‌عنوان نشانگر یا ابعاد رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای عمل کنند؛ بنابراین تحلیل عاملی مرتبه دوم انجام شده است (جدول ۳).

جدول ۳: نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم برای رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای

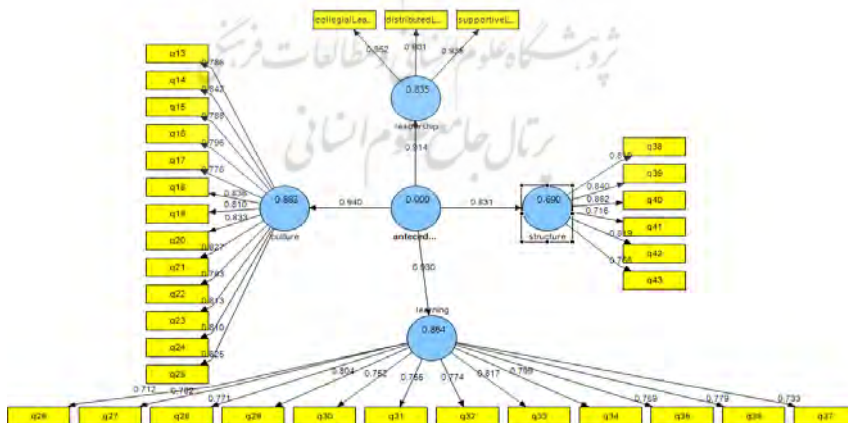
| سازه | بار عاملی | مقدار t | سطح معنی‌داری | R ² |
|---------------|-----------|---------|---------------|----------------|
| رهبری حمایتی | ۰/۹۳۵ | ۱۷۹/۲۲۱ | ۰/۰۱ | ۰/۸۷۵ |
| رهبری مشارکتی | ۰/۹۵۲ | ۲۰۲/۸۱۷ | ۰/۰۱ | ۰/۹۰۶ |
| رهبری توزیعی | ۰/۹۰۱ | ۸۹/۹۹۹ | ۰/۰۱ | ۰/۸۱۳ |
| AVE | | | ۰/۸۶۳ | |
| | | | ۰/۹۵۰ | |

همان‌طور که در جدول ۳ مشخص است و همچنین با توجه به نمودارهای ۲ و ۳ مقادیر بار عاملی در تحلیل عاملی مرتبه دوم مطلوب است. از طرفی، مقدار t متناظر با هر بار عاملی بیشتر از مقدار بحرانی آن (۲/۵۸) در سطح ۰/۰۱ و معنادار است. همچنین، مقدار پایایی مرکب برابر با ۰/۹۵۰ است که خود گویای همسانی درونی بالای متغیرهاست.

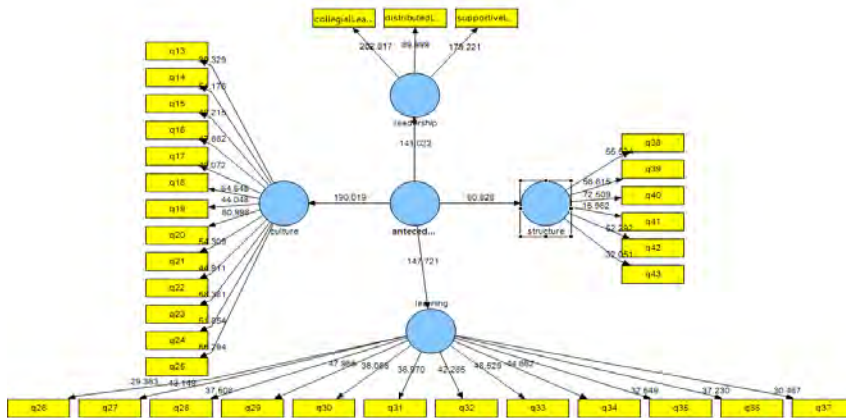
همچنین مقدار AVE برابر با ۰/۸۶۳ گزارش شده که از میزان ۰/۵۰ بیشتر بوده و در نتیجه روایی همگرایی مدل نیز تأیید می‌شود. ضریب تعیین (R^2) ارتباط بین واریانس تبیین‌شده یک متغیر مکنون را با مقدار کل واریانس آن را می‌سنجد. مقدار این ضریب بین صفر تا ۱ است که مقادیر بزرگ‌تر، مطلوب‌تر است. با توجه به جدول ۳، مقادیر R^2 قابل توجه و مطلوب است. اگر شاخص اشتراک با روایی متقاطع (CV Com) برای کل مدل، عددی مثبت را نشان دهد، مدل اندازه‌گیری از کیفیت لازم برخوردار است. میزان این شاخص همان‌طور که در بخش روایی، عدد مثبت گزارش شده است، نشان از کیفیت مطلوب مدل دارد. در واقع، می‌توان گفت مدل مسیر توانایی پیش‌بینی متغیرهای مشاهده‌پذیر (در این جا متغیرهای مکنون سطح اول) از طریق مقادیر متغیر پنهان متناظرشان را دارد.

ارزیابی مدل اندازه‌گیری پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی

در این بخش مدل اندازه‌گیری پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی بررسی شده است. به عبارت دیگر، همان‌گونه که عنوان شد بر اساس نتایج بخش کیفی پژوهش، پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی شامل چهار مؤلفه اصلی (رهبری آموزشی، فرهنگ‌سازمانی، یادگیری مشارکتی و ساختار سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای) است. هریک از این مؤلفه‌ها نیز توسط گوی‌هایی (متغیرهای مشاهده‌پذیر) سنجش شده است.



نمودار ۴. خروجی نرم‌افزار Smart-PLS در خصوص مدل اندازه‌گیری مربوط به پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی



نمودار ۵. آزمون مدل اندازه‌گیری پیشایندهای جامعه‌ی یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول

در جدول ۴ و با توجه به نمودارهای ۴ و ۵، مقادیر بار عاملی و مقدار t برای نشانگرهای هر سازه آورده شده است. از آنجایی که در بالا، آزمون تحلیل عاملی تأییدی مرحله اول و دوم روی مدل اندازه‌گیری رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای انجام گرفت، لذا در اینجا این مدل اندازه‌گیری در تحلیل‌ها بررسی نمی‌شود.

جدول ۴. مقادیر بار عاملی و تی برای نشانگرهای هر سازه در قالب مدل اندازه‌گیری پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی

| سازه | گویه‌ها | بار عاملی | مقدار t | سطح معنی‌داری | نتیجه | |
|---|---|-----------|---------|---------------|--------------|--------------|
| فرهنگ‌سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای | Q13 | ۰/۷۸۶ | ۲۹/۳۲۹ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q14 | ۰/۸۴۲ | ۵۱/۱۷۶ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q15 | ۰/۷۸۸ | ۴۹/۲۱۵ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q16 | ۰/۷۹۶ | ۴۷/۸۸۲ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q17 | ۰/۷۷۶ | ۴۲/۰۷۲ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q18 | ۰/۸۳۶ | ۶۴/۶۴۵ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q19 | ۰/۸۱۰ | ۴۴/۰۴۸ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q20 | ۰/۸۳۳ | ۶۰/۹۹۸ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q21 | ۰/۸۲۷ | ۵۴/۳۰۹ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q22 | ۰/۷۹۳ | ۴۴/۹۱۱ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q23 | ۰/۸۱۳ | ۵۸/۳۸۱ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q24 | ۰/۸۱۰ | ۵۱/۸۵۴ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q25 | ۰/۸۲۵ | ۵۵/۲۹۴ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی | Q26 | ۰/۷۱۲ | ۲۹/۳۶۳ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر |
| | | Q27 | ۰/۷۰۲ | ۴۳/۱۴۹ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر |
| | | Q28 | ۰/۷۷۱ | ۳۷/۵۰۸ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر |
| | | Q29 | ۰/۸۰۴ | ۴۷/۹۶۵ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر |
| | | Q30 | ۰/۷۵۲ | ۳۶/۰۸۶ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر |
| | | Q31 | ۰/۷۵۵ | ۳۶/۹۷۰ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر |
| | | Q32 | ۰/۷۷۴ | ۴۲/۲۸۵ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر |
| | | Q33 | ۰/۸۱۷ | ۴۸/۵۲۹ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر |
| | | Q34 | ۰/۷۹۹ | ۴۴/۶۶۲ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر |
| | | Q35 | ۰/۷۵۹ | ۳۲/۵۴۹ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر |
| | | Q36 | ۰/۷۷۹ | ۳۷/۲۳۰ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر |
| | | Q37 | ۰/۷۳۳ | ۳۰/۴۶۷ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر |
| ساختار سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای | Q38 | ۰/۸۱۰ | ۵۵/۵۲۴ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q39 | ۰/۸۴۰ | ۵۵/۶۱۵ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q40 | ۰/۸۶۲ | ۷۲/۵۰۹ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q41 | ۰/۷۱۶ | ۱۵/۹۶۲ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q42 | ۰/۸۱۹ | ۵۲/۲۹۲ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |
| | Q43 | ۰/۷۶۸ | ۳۲/۰۵۱ | ۰/۰۱ | تأیید نشانگر | |

همان‌طور که در جدول ۴ مشخص است، تمامی گویه‌ها دارای بار عاملی مناسبی بر متغیر مکنون مربوط به خود هستند و این بارهای عاملی با توجه نمره تی در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. به عبارت دیگر، مقدار t متناظر با هر بار عاملی بیشتر از مقدار بحرانی آن (۲/۵۸) در سطح ۰/۰۱ است؛ در نتیجه، می‌توان گفت این نشانگرها از دقت لازم برای اندازه‌گیری سازه‌های مربوط به خود برخوردارند؛ پس وارد تحلیل نهایی می‌شود.

آزمون پایایی

همان‌طور که در قسمت پایایی پژوهش بیان شده است، پایایی ترکیبی (p دلون – گلدستاین) تمامی متغیرهای مربوط به فرهنگ‌سازمانی، یادگیری مشارکتی و ساختار سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای بیشتر از ۰/۷۰ است؛ بنابراین پایایی مدل اندازه‌گیری تأیید می‌شود.

آزمون کیفیت مدل اندازه‌گیری

شاخص اشتراک با روایی متقاطع (CV Com) همان‌طور که در قسمت روایی توضیح داده شده است، در مدل اندازه‌گیری مورد بررسی، مثبت و بالا است که این خود کیفیت مدل اندازه‌گیری را تأیید می‌کند.

تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم

در تحقیق حاضر، هرکدام از متغیرهای رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای، فرهنگ‌سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای، یادگیری مشارکتی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای و ساختار سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای به‌عنوان نشانگر یا ابعاد پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی عمل می‌کنند؛ بنابراین تحلیل عاملی مرتبه دوم انجام شده است (جدول ۵).

جدول ۵: نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم برای پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی

| سازه | بار عاملی | مقدار t | سطح معنی‌داری | R^2 |
|--|-----------|-----------|---------------|-------|
| رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای | ۰/۹۱۴ | ۱۴۱/۰۲۲ | ۰/۰۱ | ۰/۸۳۵ |
| فرهنگ‌سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای | ۰/۹۴۰ | ۱۹۰/۰۱۹ | ۰/۰۱ | ۰/۸۸۳ |
| یادگیری مشارکتی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای | ۰/۹۳۰ | ۱۴۷/۷۲۱ | ۰/۰۱ | ۰/۸۶۴ |
| ساختار سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای | ۰/۸۳۱ | ۶۰/۸۲۸ | ۰/۰۱ | ۰/۶۹۰ |
| AVE | | ۰/۸۱۶ | | |
| ρ | | ۰/۹۴۷ | | |

همان‌طور که در جدول بالا (۵) مشخص است و همچنین با توجه به نمودارهای ۴ و ۵ مقادیر بار عاملی در تحلیل عاملی مرتبه دوم، مطلوب است. از طرفی، مقدار t متناظر با هر بار عاملی بیشتر از مقدار بحرانی آن (۲/۵۸) در سطح ۰/۰۱ و معنادار است. همچنین مقادیر پایایی مرکب برابر با ۰/۹۴۷ است که خود گویای همسانی درونی بسیار متغیرهاست. همچنین مقدار AVE برابر با ۰/۸۱۶ گزارش شده است که از میزان ۰/۵۰ بیشتر بوده و در نتیجه روایی همگرایی مدل نیز تأیید می‌شود. ضریب تعیین (R^2) ارتباط بین واریانس تبیین‌شده یک متغیر مکنون را با مقدار کل واریانس آن را می‌سنجد. مقدار این ضریب بین صفر تا ۱ است که مقادیر بزرگ‌تر، مطلوب‌تر است. با توجه به جدول ۵، مقادیر R^2 قابل توجه و مطلوب است. اگر شاخص اشتراک با روایی متقاطع (CV Com) برای کل مدل، عددی مثبت را نشان دهد، مدل اندازه‌گیری از کیفیت لازم برخوردار است. میزان این شاخص همان‌طور که در بخش روایی، عدد مثبت گزارش شده است که نشان از کیفیت مطلوب مدل دارد. در واقع، می‌توان گفت مدل مسیر توانایی پیش‌بینی متغیرهای مشاهده‌پذیر (در اینجا متغیرهای مکنون سطح اول) از طریق مقادیر متغیر پنهان متناظرشان را دارد.

ارزیابی مدل مسیری-ساختاری

در مدل‌سازی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی با کمک نرم‌افزار Smart-PLS، از سه شاخص ضرایب مسیر، ضرایب تعیین و شاخص ارتباط پیش‌بین برای ارزیابی مدل مسیری-ساختاری استفاده شده است.

ضرایب مسیر

ضرایب مسیر مثبت نشان‌دهنده روابط مستقیم بین متغیرهای پنهان درونزا و برونزا و ضرایب مسیر منفی نشان دهند رابط معکوس بین متغیرهای پنهان درونزا و برونزا است. معناداری ضرایب مسیر مکمل بزرگی و جهت علامت ضریب بتای مدل است. اگر مقدار به دست آمده بالای حداقل آماره در سطح اطمینان در نظر گرفته شده باشد، آن فرضیه یا رابطه تأیید می‌شود. در سطح معنی‌داری ۹۰ درصد، ۹۵ درصد و ۹۹ درصد این مقدار به ترتیب با آماره t برابر است با ۱/۶۴، ۱/۹۶، ۲/۵۸.

نتایج پژوهش نشان می‌دهد ضریب مسیر از متغیر مکنون برونزا رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای به طرف متغیرهای مکنون درونزا فرهنگ‌سازمانی حامی جامعه

یادگیرنده حرفه‌ای، ساختار سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای، و یادگیری مشارکتی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای به ترتیب برابر است با ۰/۸۵۷، ۰/۲۱۱، ۰/۵۰۴. مقدار ضریب مسیر از متغیر مکنون برونزا فرهنگ‌سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای به طرف یادگیری مشارکتی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای برابر است با ۰/۹۷۵، ۰/۸۸۲، و ۰/۸۶۲. مقدار ضریب مسیر از متغیر مکنون برونزا ساختار سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای به طرف متغیر مکنون درونزا یادگیری مشارکتی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای برابر است با ۰/۲۴۶. در نتیجه می‌توان بیان کرد همه این مسیرها در سطح ۰/۰۱ معنادار می‌باشند و ضریب مسیر از متغیرهای مکنون در شرایط مناسب قرار دارند و مدل مفهومی طراحی شده را تأیید می‌کند.

ضرایب تعیین (R^2)

معیار اساسی ارزیابی متغیرهای مکنون درونزای مدل مسیر، ضریب تعیین است. این شاخص نشان می‌دهد چند درصد از تغییرات متغیر درونزا توسط متغیرهای برونزا صورت می‌گیرد. مقادیر ۰/۱۹، ۰/۳۳، و ۰/۶۷ برای متغیرهای مکنون درونزا (وابسته) در مدل مسیر ساختاری (درونی) به ترتیب ضعیف، متوسط و قابل توجه توصیف شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد متغیر مکنون برونزا رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای می‌تواند ۰/۷۳۵ از واریانس متغیر مکنون درونزا فرهنگ‌سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای را تبیین کند. همچنین دو متغیر مکنون برونزا رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای و فرهنگ‌سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای به طور مشترک ۰/۴۸۰ از واریانس ساختار سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای را تبیین می‌کنند. متغیرهای مکنون برونزا رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای، فرهنگ‌سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای ساختار و ساختار سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای به طور مشترک ۰/۷۶۳ از واریانس متغیر مکنون درونزا یادگیری مشارکتی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای را تبیین می‌کنند. در نتیجه می‌توان گفت متغیرهای برونزا در تعیین متغیرهای درونزا از توانایی مناسبی برخوردارند.

شاخص ارتباط پیش‌بین یا Q^2 استون-گایسر

بر اساس این ملاک، مدل باید نشانگرهای متغیرهای مکنون درونزا انعکاسی را پیش‌بینی کند. مقادیر Q^2 بالای صفر نشان می‌دهند که مقادیر مشاهده شده خوب بازسازی شده‌اند

و مدل توانایی پیش‌بینی دارد. به عبارت دیگر، در صورتی که تمام مقادیر به دست آمده برای شاخص CV Red با در نظر داشتن متغیر پنهان درونزا انعکاسی شده مثبت باشد، می‌توان گفت مدل ساختاری از کیفیت مناسبی برخوردار است. یافته‌های مرتبط با شاخص ارتباط پیش‌بین در جدول ۶ آورده شده است. بر اساس نتایج جدول زیر می‌توان گفت مدل ساختاری بررسی شده از کیفیت مناسبی برخوردار است و مقادیر مشاهده شده خوب بازسازی شده‌اند و مدل توانایی پیش‌بینی بسیاری دارد و می‌تواند متغیرهای مکنون درونزا را پیش‌بینی کند. به گفته محسنین و اسفیدانی (۱۳۹۳) در زمینه شدت قدرت پیش‌بینی مدل برای متغیرهای پنهان درونزا سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را به ترتیب به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای این شاخص معرفی کرده‌اند. لازم به ذکر است که شاخص افزونگی با روایی متقاطع صرفاً برای متغیرهای درونزا محاسبه می‌شود و برای متغیرهای غیر درونزا این میزان در خروجی PLS برابر با صفر لحاظ می‌شود.

جدول ۶. شاخص ارتباط پیش‌بین (Q^2 استون-گایسر) برای متغیرهای درونزا فرهنگ‌سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای، ساختار سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای، یادگیری مشارکتی حامی جامعه یادگیرنده

| توانایی پیش‌بینی مدل | میزان Q^2 استون-گایسر | متغیر درونزا پیش‌بینی شونده | متغیرهای برونزا پیش‌بینی کننده |
|----------------------|-------------------------|--|---|
| قوی | ۰/۴۵۸ | فرهنگ‌سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای | رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای |
| قوی | ۰/۴۰۳ | ساختار سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای | رهبری آموزشی و فرهنگ‌سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای |
| قوی | ۰/۴۴۲ | یادگیری مشارکتی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای | رهبری آموزشی، فرهنگ‌سازمانی و ساختار سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای |

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که می‌دانیم رسالت آموزش و پرورش در ایران از طریق مدارس به شکل رسمی اجرا می‌شود. مدرسه اساس و زیربنای هرگونه توسعه و تغییر در جامعه به شمار می‌رود. در شرایط کنونی، ساختار متمرکز نظام آموزشی، برنامه‌های آموزشی و درسی یکسان، شیوه‌های سنتی آموزشی، مسائل تربیتی، سبک مدیریت ناکارآمد، فرهنگ‌سازمانی نامناسب و ساختار سازمانی خشک؛ پاسخگوی نیازهای حال و آینده ذی‌نفعان نظام آموزشی نخواهد بود. بنابراین نگاه به رویکرد جامعه یادگیرنده حرفه‌ای می‌تواند راهی برای برونرفت از وضع موجود که برونداد آن مدرسی در طراز جمهوری اسلامی ایران که پاسخگوی تحولات

محیطی و نیازهای جامعه باشند، می‌تواند مفید باشد؛ زیرا مدارس با رویکرد جامعه یادگیرنده حرفه‌ای به هنگام مواجه شدن با تغییر و تحولات محیطی به منظور پاسخگو بودن به ذی‌نفعان خود، تغییر ماهیت می‌دهند. این مدارس در روش‌های یاددهی-یادگیری، سبک رهبری مدرسه، فرهنگ، جوّ سازمانی، ساختار مدرسه، شیوه یادگیری مشارکتی و میزان حرفه‌گرایی معلمان با مدارس سنتی تفاوت دارند. بهبود مستمر صلاحیت‌های حرفه‌ای در محیط مدرسه انجام می‌پذیرد. روش‌های جدید یادگیری را پیشنهاد و به کار می‌برند. خلاقیت، نوآوری، احترام متقابل، مشارکت و همکاری از ارزش و اهمیت زیادی برخوردار است. پژوهش حاضر باهدف شناسایی مهمترین پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مدارس ابتدایی انجام شد. به منظور پاسخ به اهداف و سؤالات مطرح شده، با ۲۶ نفر از افراد متخصص و صاحب نظر، مصاحبه نیمه ساختاریافته و عمیق انجام پذیرفت. از تحلیل مصاحبه مهمترین پیشایندهای جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در قالب چهار بُعد شامل ۴۳ نشانگر که عبارت‌اند از: ۱- رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای (۱۲ نشانگر)، ۲- فرهنگ سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای (۱۳ نشانگر)، ۳- یادگیری مشارکتی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای (۱۲ نشانگر) و ۴- ساختار سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای (۶ نشانگر) در قالب رابطه مشخص و الگوی مفهومی خاصی تبیین شده است و سپس بر اساس آن پرسشنامه‌ای تدوین و روی نمونه‌ای به تعداد ۴۸۱ نفر از معلمان مدارس ابتدایی شهرستان‌های استان تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ اجرا شد. تحلیل داده‌های کمی با روش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم از طریق نرم‌افزار Smart-PLS، نشان‌دهنده دقت لازم نشانگرها برای اندازه‌گیری سازه‌هاست. نتایج به‌دست‌آمده از سه شاخص ضرایب مسیر، ضرایب تعیین و ارتباط پیش‌بین؛ مدل مفهومی ارائه‌شده را تأیید می‌کنند.

بُعد اول به شیوه رهبری آموزشی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای با ۱۲ نشانگر اشاره می‌کند و درواقع بر این نکته مهم تأکید دارد که ایجاد جامعه یادگیرنده حرفه‌ای در مرحله اول، نیاز سبک رهبری آموزشی مناسب با ویژگی‌های خاص است که ضمن تأثیر مستقیم بر ساختار سازمانی، فرهنگ سازمانی و یادگیری مشارکتی در جامعه یادگیرنده حرفه‌ای و به‌طور غیرمستقیم از طریق فرهنگ سازمانی بر ساختار سازمانی و یادگیری مشارکتی و همچنین از طریق ساختار سازمانی بر یادگیری مشارکتی در جامعه یادگیرنده حرفه‌ای تأثیرگذار است. این یافته با برخی از یافته‌های پژوهشگرانی مانند هریس و مویجز (۲۰۰۵)، مک لاف

لین و تالبرت (۲۰۰۶)، استول و لوئیس (۲۰۰۶)، دوفور و همکاران (۲۰۱۰)، ولفورد (۲۰۱۱)، آیدین و همکاران (۲۰۱۵)، کلی (۲۰۱۵)، جفری و جیم (۲۰۱۶)، صالح و چارلن (۲۰۱۷) و ربرت و جنت (۲۰۱۷) که به پژوهش در موضوع رهبری آموزشی در جامعه یادگیرنده حرفه‌ای پرداخته‌اند، در بعضی ابعاد و مؤلفه‌ها هم‌خوانی دارد. در این زمینه برای یکی از مشارکت‌کنندگان (استاد شماره ۵) درباره سبک رهبری مناسب برای این‌گونه مدارس چنین بیان کرده است: «در این مدارس سبک رهبری حمایتی؛ داشتن هدف یکسان؛ پذیرش تغییر و تحول؛ سبک رهبری مشارکتی؛ جلب مشارکت افراد؛ برابری و عدم تبعیض در مدرسه؛ استفاده از توانمندی همه افراد؛ سبک رهبری تفویضی؛ تفویض وظایف به دیگران؛ جانشین‌پروری؛ متکی نبودن به مدیر در انجام امور؛ فراگرفتن در بطن کار؛ گفت‌وگو باهم و رسیدن به اجماع در اهداف؛ مشارکت همه در تعیین هدف؛ لازم و ضروری است». همچنین بیشتر مصاحبه‌شوندگان تأکید داشتند سبک رهبری مناسب مهم‌ترین و اساسی‌ترین پیشاینده جامعه یادگیرنده حرفه‌ای است و تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بر دیگر پیشایندها دارد.

بعد دوم به فرهنگ‌سازمانی حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای با ۱۳ نشانگر اشاره می‌کند. در واقع بر این نکته مهم تأکید دارد که تحقق جامعه یادگیرنده حرفه‌ای، نیازمند فرهنگ‌سازمانی با ویژگی‌های خاص که از رهبری آموزشی تأثیر مستقیم می‌پذیرد و ضمن تأثیر مستقیم بر ساختار سازمانی و یادگیری مشارکتی در جامعه یادگیرنده حرفه‌ای، به‌طور غیرمستقیم از طریق ساختار سازمانی بر یادگیری مشارکتی در جامعه یادگیرنده حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد. این موضوع مورد تأیید بیشتر مصاحبه‌شونده‌ها است و با برخی از یافته‌های پژوهشگرانی مانند هورد (۱۹۹۷)، برایک و اشنایدر (۲۰۰۲)، اشموکر (۲۰۰۶)، دوفور (۲۰۱۰)، فولان (۲۰۱۱)، هریس و مویجز (۲۰۰۵)، استول و لوئیس (۲۰۰۶)، هارگریوز (۲۰۱۱)، جفری و جیم (۲۰۱۶)، صالح و چارلن (۲۰۱۷) و ربرت و جنت (۲۰۱۷) که به پژوهش در موضوع فرهنگ سازمان در جامعه یادگیرنده حرفه‌ای پرداخته‌اند، در بعضی ابعاد و مؤلفه‌ها هم‌خوانی دارد. در این ارتباط برای نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان (دانشجوی شماره ۱) درباره فرهنگ‌سازمانی مناسب برای این‌گونه مدارس چنین بیان کرده است: «اعتماد به همدیگر؛ توجه به رفاه و آسایش کارکنان؛ تأکید بر خطرپذیری، خلاقیت و نوآوری؛ تأکید بر تفکر و پژوهش حرفه‌ای و احترام به افراد پژوهشگر؛ عشق‌ورزید و احترام به یکدیگر؛ پایبندی به اهداف و برنامه‌های سازمان؛ تصمیم‌گیری بر اساس آرمان‌ها و اهداف سازمان؛

اعتماد به صلاحیت و توانمندی افراد و پذیرش اختلاف نظرها لازم است».

بعد دیگر پیشایندها به ساختار سازمانی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای با ۶ نشانگر اشاره می‌کند که از رهبری آموزشی و فرهنگ‌سازمانی تأثیر می‌پذیرد و هم به صورت مستقیم و غیرمستقیم از سوی رهبری آموزشی و فرهنگ‌سازمانی بر یادگیری مشارکتی در مدرسه حامی جامعه یادگیرنده حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد. این موضوع مورد تأیید بیشتر مصاحبه‌شونده‌ها است و با برخی از یافته‌های پژوهشگرانی مانند میچل و ساکنی (۲۰۰۰)، دوفور (۲۰۰۴)، هریس و مویجز (۲۰۰۵)، استول و لوئیس (۲۰۰۶)، اشموکر (۲۰۰۶)، کلی (۲۰۱۵)، جفری و جیم (۲۰۱۶)، صالح و چارلن (۲۰۱۷) و ربرت و جنت (۲۰۱۷) که به پژوهش در موضوع ساختار سازمانی در جامعه یادگیرنده حرفه‌ای پرداخته‌اند، در بعضی ابعاد و مؤلفه‌ها هم‌خوانی دارد. در این زمینه، برای نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان (مدیر شماره ۳) درباره ساختار سازمانی مناسب برای اینگونه مدارس چنین بیان کرده است: «ساختار این مدارس پویا، انعطاف‌پذیر، غیرمتمرکز و تحول‌گرا بر اساس شرایط در حال تغییر و بهبود است؛ همان ساختار مسطح و ارگانیکی است؛ با تحولات بیرون سازگار و جریان اطلاعات را تسهیل می‌کند».

تمام این ابعاد مذکور تأثیر مستقیم و غیرمستقیمی بر یک پیشایندها مهمتری دارند که همان یادگیری مشارکتی در جامعه یادگیرنده حرفه‌ای با ۱۲ نشانگر است. این موضوع مورد تأیید بیشتر مصاحبه‌شونده‌ها است و با برخی از یافته‌های پژوهشگرانی بلوم و همکاران (۲۰۰۷)، هریس و مویجز (۲۰۰۵)، استول و لوئیس (۲۰۰۶)، هیپ و هافمن (۲۰۰۷)؛ به نقل از فولان، (۲۰۱۱)، مک لاف لین و تالبرت (۲۰۰۶)، فولان (۲۰۱۱)، گریئر (۲۰۱۲)، کلی (۲۰۱۵)، جفری و جیم (۲۰۱۶)، صالح و چارلن (۲۰۱۷) ربرت و جنت (۲۰۱۷) که به پژوهش در موضوع یادگیری مشارکتی در جامعه یادگیرنده حرفه‌ای (آخرین حلقه از پیشایندهای این رویکرد) پرداخته‌اند، در بعضی ابعاد و مؤلفه‌ها هم‌خوانی دارد. در این زمینه، برای نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان (معاون آموزشی شماره ۲) درباره یادگیری مشارکتی مناسب برای اینگونه مدارس چنین بیان کرده است: «فرصت و شرایط برای مشارکت و همکاری گروهی؛ دادن فرصت اشتباه به افراد و تعامل با دیگران؛ تشویق تجربیات مثبت و موفق؛ فراهم شدن فرصت تعامل و انتقال تجربه برای همه؛ فراهم شدن فرصت اشتراک گذاشتن تجربیات؛ فراهم شدن فرصت تعامل بین مدارس هم‌جوار؛ برگزاری جلسات مشترک گروهی و تخصصی بین معلمان؛ دعوت از افراد متخصص در زمینه یادگیری؛ ارزیابی فرایند

مدار و دادن بازخورد مناسب و تشویق و ترغیب معلمان موفق در زمینه یاددهی و یادگیری». یافته‌های این پژوهش با اصول و مبانی سند تحول بنیادین همخوانی دارد. در بررسی و تطبیق با پژوهش‌های پیشین در خارج از کشور می‌توان گفت این پیشایندها با توجه به مؤلفه‌های و ابعاد استخراج‌شده و نوع رابطه آن‌ها، در پژوهش‌های دیگر نیز به‌نوعی بیان‌شده و نتایج استخراج‌شده در این پژوهش با توجه به رویکرد کیفی و کمی به‌کاررفته، کاملاً تازه است و اظهارات مشارکت‌کنندگان در مصاحبه و تحلیل نتایج به‌دست‌آمده از پرسشنامه، موارد مذکور را مورد تأیید و تأکید قرار می‌دهند. یافته پژوهشگران خارجی ذکرشده در برخی ابعاد و مؤلفه‌ها، یافته‌های این پژوهش را با توجه به تأثیر مستقیم و غیرمستقیم مطرح‌شده، تأیید و تأکید می‌کنند. پژوهشگران دلایل برخی تفاوت‌ها را اختلافات فرهنگی و نظام آموزشی حاکم در دو کشور می‌دانند.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

- ۱- ایجاد و توسعه آرمان‌ها و اهداف یکسان و مشترک در مدرسه و حمایت لازم توسط مدیریت برای تحقق آن‌ها.
- ۲- ایجاد فرصت و شرایط لازم برای شکل گرفتن تغییر و تحول مثبت و سازنده در مدرسه با توجه به نیاز جامعه و کمک به افراد برای قبول این تغییرات و همراهی با آن.
- ۳- فراهم کردن امکانات و شرایط مناسب به‌منظور دسترسی معلمان و کادر مدرسه به اطلاعات مهم و کلیدی برای تصمیم‌گیری آموزشی، یادگیری و تدریس بهتر.
- ۴- پایش مستمر موفقیت‌های معلمان و قدردانی به‌موقع از آن‌ها مخصوصاً زمانی که این موفقیت‌ها ناشی از مشارکت‌های گروهی معلمان باشد.
- ۵- استفاده مناسب از دیدگاه‌ها و پیشنهاد‌های معلمان، والدین و کادر اداری مدرسه برای حل مسائل مدرسه با فراهم کردن زمینه‌های مشارکت فعال، جانشین‌سازی و واگذاری داوطلبانه اختیارات به آن‌ها.
- ۶- تبدیل مدرسه به محیطی شاداب و امن برای همه از طریق حاکم کردن فرهنگ عدالت، برابری، احترام متقابل، توجه به مسائل و مشکلات افراد و تلاش برای حل آن‌ها.
- ۷- حاکم کردن فرهنگ انعطاف‌پذیری خلاقیت و نوآوری در انجام امور و مقابله با مشکلات.
- ۸- ارزش نهادن به مقام معلمان پژوهشگر، اهل مطالعه با استفاده از اندیشه و توانمندی آن‌ها.
- ۹- نگاه به اشتباهات و شکست‌های معلمان به‌عنوان فرصت یادگیری.
- ۱۰- فراهم کردن فرصت‌های آموزش و یادگیری غیررسمی در گروه‌های معلمان از طریق ثبت تجربیات فردی، گروهی و اشتراک گذاشتن آن‌ها.
- ۱۱- ایجاد ساختاری ارگانیک در مدرسه مبتنی بر روابط پویا و انعطاف‌پذیر به‌منظور تبدیل آن به محیط یادگیرنده از طریق کم کردن تمرکز و ایجاد فرایند سیال در جریان اطلاعات، اشتراک تجربه و انجام امور.

منابع

- افتخاری، اصغر و بیات، محمد مراد (۱۳۸۳). «مجموعه مقالات جهانی شدن: بحران‌های فراگیر نظام آموزشی- تربیتی در عصر جهانی»، پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- الوانی، سید مهدی؛ دانایی فر، حسین و آذر، عادل (۱۳۸۵). روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکردی جامع. تهران: اشراقی.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۱). روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته. رویکردهای متداول در علوم رفتاری. تهران: دیدار.
- توکلی، علیرضا؛ سکنیه صالح درجانی؛ وجیهه فرجی و آیناز فلاح (۱۳۹۶). «تبدیل مدرسه به سازمان یادگیرنده»، چهارمین اجلاس بین‌المللی روان‌شناسی علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، گرجستان - شهر تفلیس، آکادمی بین‌المللی علوم گرجستان، قابل دسترسی در https://www.civilica.com/Paper-ICPE04-ICPE04_030.html.
- چوپانی، حیدر؛ سیادت، سید علی؛ کاظم پور، مریم؛ رحیمی، رثوف و ملکی حسن وند، مسلم (۱۳۹۲). «افزایش یادگیری در سازمان‌ها: با تأکید بر عوامل سازمانی مؤثر بر آن». نشریه مدیریت سلامت، جلد ۱۶ شماره ۵۲، ۳۷-۵۰.
- حسین پور، سیروس (۱۳۹۳). «مشکلات نظام آموزش و پرورش و راهکارهای رفع آن»، قابل دسترسی در: <http://misonline.ir/p=683>.
- حیدری فرد، رضا؛ زین‌آبادی، حسن رضا؛ بهرنگی، محمدرضا و عبدالمهدی، بیژن (۱۳۹۵). «فرهنگ و جوسازمانی نوآورانه مدرسه: یک پژوهش کیفی»، فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال هفتم، شماره ۲، تابستان ۹۵، پیاپی ۲۶.
- خزائی، محمد (۱۳۹۰). «آسیب‌شناسی آموزش و پرورش (با تأکید بر دوره متوسطه)»، اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴، تهران، پژوهشکده سیاست‌گذاری علم، فناوری و صنعت، قابل دسترسی در: <https://www.civilica.com/Paper-INCE01-IN>.
- سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش (۱۳۹۰). تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- صبوری خسروشاهی، حبیب (۱۳۸۹). «آموزش و پرورش در عصر جهانی شدن: چالش‌ها و راهبردهای مواجهه با آن»، فصلنامه مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری‌های عمومی، شماره ۶، دوره ۱، ۱۵۳-۱۹۶، ۳۵-۳۷.
- عسکری، احمد (۱۳۸۳). «ایجاد یک سازمان یادگیرنده»، نشریه علمی پژوهشی مدیریت، شماره ۹۲-۹۱، ۳۵-۳۷.
- کرسول، جان دبلیو (۲۰۰۹). طرح پژوهشی: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی. ترجمه علیرضا کیامنش و مریم دانای طوس (۱۳۹۱). تهران: جهاد دانشگاهی واحد علامه طباطبایی.
- گازن، باب (۱۹۹۶). سازمان تداوم. ترجمه خدا یار ابیلی (۱۳۷۸). تهران: سازمان مدیریت صنعتی.
- محسنین، شهریار و اسفیدانی، محمدرحیم (۱۳۹۳). معادلات ساختاری مبتنی بر رویکرد حداقل مربعات جزئی به کمک نرم‌افزار Smart-PLS (آموزشی و کاربردی). تهران: نشر

کتاب مهربان.

- Aydin, B.; Hakan, K. & Bulent, A. (2015). School Principals' Roles in Establishing Collaborative Professional Learning Communities at Schools. *Procedia - Social Behavioral Sciences*, Volume 197 : 1340-1347.
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Carina, G.; Claire, C. & Brendan, T. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, Volume 58: 129-139.
- Christopher, C. A. & Scott, L. B. (2004). Organisational learning: Some considerations for human resource practitioners. *Asia Pacific Journal of Human Resources*. Volume 42(3) : 336–347
- DuFour, R.; Rebecca, E. R. & Many, T. (2010). *Learning by Doing* (2nd ed.), Solution Tree Press: Bloomington, IN.
- Fullan, M. (2011). *The Moral imperative realized*. Thousand Oaks, C A.: Corwin Press; Toronto: Ontario Principals Council.
- Greer, J. (2012). *Professional Learning and Collaboration: A Descriptive Study*. Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Education University of the Virginia Polytechnic Institute and State University in Educational Leadership and Policy Studies.
- Hargreaves, A. (2011). *Leading professional learning communities: Moral choices amid realities*. In A. M. Blankstein, P. D. Houston & R. W. Cole (eds.), *Sustaining professional learning communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 175-1.
- Harris, A.; Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher*, Open University press, www. openup. co. uk.
- Hord, S. & Sommers, W. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Jeffrey, P. C. & Jayme, N. L. (2016). Educators' perspectives on an untraditional professional learning. *Teaching and Teacher Education*, Volume 57: 26-38.
- Jennifer, H. (2007). *Online communities of practice and their role in the professional development of teacher*, a thesis for the degree of doctor of philosophy in educational leadership, Queensland University of Technology Brisbane.
- Jacobs, C., & Coghlan, D. (2005). Sound from silence: On listening I organizational learning. *Human Relations*, 58(1).

- Kelly, J. (2015). Collaboration, collegiality, and collective reflection: A case study of professional development of teachers. *Canadian Journal of education, administration and Policy*, 169, 1-17.
- King, M. B. & Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development : conceptual and empirical considerations, *International Journal of Educational Management*, 15 (2).
- Kruse, S. D., Louise, K. S. & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community, in *K. S. Louis, S. Kruse and Associates Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Long Oaks, CA:
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers College Record*, 105 (6): 913-945.
- Louis, K. S. (2008). "Creating and Sustaining Professional Communities," in *Sustaining Professional Learning Communities*. Blank stein, Alan M., Houston, Paul D., & Cole, Robert W. (eds). Corwin Press: Thousand Oaks, CA.
- McLaughlin & Talber (2006). *Building School-based Teacher Learning Communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York, NY: Teachers College Press.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Robert, H. V & Janet, H. C. (2017). Understanding the link between professional learning community and teacher collective efficacy. *School effectiveness and School improvement*, Vol. 0, Iss. 0, 0.
- Salleh, H. & Charlene, T. (2017). professional learning community in Singapore. *A Journal Comparative and International Education*, Vol. 47, Iss. 1, 2017.
- Shulman, L. S. (1997). Professional Development: Learning From Experience, in B. S. Kogan (ed.) *Common Schools: Uncommon Futures: A Working Consensus for School Renewal*. NewYork: Teachers College Press, 101.
- Stoll, B. L. & Louis, K. S (2006). Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas. *Evanston, IL: The Distributed Leadership study: Northwestern University*.
- Vescio, V.; Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.